



TITLE:

学力向上とは

AUTHOR(S):

石井, 英真

CITATION:

石井, 英真. 学力向上とは. 指導と評価 2015, 61-8(728): 9-11

ISSUE DATE:

2015-08

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/244166>

RIGHT:

発行元の許可を得て掲載しています。

特集

学力向上と授業づくり

学力向上とは

京都大学大学院准教授

いし い ま さ
石井 英真

要旨

★テストで測れるもの（測定学力）は教える側が願ったもの（理念学力）の一部であり、めざすべき学力の自身が明確化され、その妥当性が検討されないとき、「学力向上」は「テスト（見えやすい学力）のための教育」に陥る。

★単元末や学期の節目で「使える」レベルの学びの機会（「真正の学習」）を意識的に保障し、パフォーマンス評価で知的・社会的能力の長期的な育ちを評価していく。

★目標の明確化は、ドラマ性や創造性をもった展開のある授業を導くものであるべきで、それによってこそ真に発展性のある学力が形成される。

多くの学校や自治体で、「学力向上」をめざした取組がなされている。しかし、そうした取組において、テスト成績、とくにペーパーテストで測りやすい知識・技能の習得状況に一喜一憂してはいないだろうか。あるいは、学力形成をめざす授業が、「活用」型のテスト対策に陥ってはいないだろうか。

この小論では、「学力向上」の取組において、めざすべき「学力」とはどのようなものなのか、それらをどう評価し、授業づくりで何を大にしていけばよいのかについて述べる。

1 学力を問うとは、今めざすべき学力とは

「学力」を問うとは、学校で育成すべきでかつ、育成できる資質・能力を問うことである。教える側で願った意図された「学習成果（outcome）」（教育内容を獲得した結果および学習活動の過程を通じて生じた学習者の育ち）として教育目標を明確化すること、そして、意図せず偶発的に生じた子どもの変容も含めた「学び得たこと（learned outcome）」全体を考慮しつつも、学

習者の学びの質や結果を保障するために、意図的に指導したこと（「教えたこと」〈taught outcome〉）について評価を行うこと。日常の教育活動において「学力」を問うことは、そうした目標と評価についての問いを、目の前の学習者の具体に即して問うことを意味する。学力テストの成績（測定学力）は「教えたこと」の一部であり、教える側の願いや意図（理念学力）が明確化され、その妥当性が検討されないとき、「学力向上」の取組は、容易に「テスト（見えやすい学力）のための教育」に陥る。

学力観に関わって、「コンピテンシー」「資質・能力」「汎用的スキル」といった言葉で、目標として追求すべき学力の範囲は、より見えにくい育ちを含めるべく拡張されようとしている。現代社会は、学校が知識・技能を量的に保障するだけでは満足せず、高度で柔軟な知的能力や、異質な他者とのコミュニケーション能力といった学力の質の追求をも求めているのである。

ある教科内容に関する学びの深さ（学力・学習の質）は、次の三つのレベルでとらえられる。①個別の知識・技能の習得状況を問う「知っている・できる」レベルの課題（例：穴埋め問題で「母集団」「標本平均」等の用語を答える）が解けるからといって、②概念の意味理解を問う「わかる」レベルの課題（例：「ある食品会社で製造したお菓子の品質」等の調査場面が示され、全数調査と標本調査のどちらが適当かを判断し、その理由を答える）が解けるとは

「わからない。さらに、「わかる」レベルの課題がけるからといって、③知識・技能の総合的な用力を問う「使える」レベルの課題（例：広島市の軽自動車台数を推定する調査計画を立てる）が解けるとはかぎらない。

ドリブルやシュートの練習（ドリル）がうまくいからといってバスケットの試合（ゲーム）で上手にプレイできるとはかぎらない。ゲームで活躍できるかどうかは、刻々と変化する試合の流れ（本物の文脈）の中でチャンスをものできるかどうかにかかっており、そうした感覚や能力は実際にゲームする中で可視化され、育っていく。しかし、従来の学校教育では、子ども

たちはドリル（知識・技能の訓練）ばかりし、ゲーム（学校外や将来の生活で遭遇する本物の、あるいは本物のエッセンスを保持した活動）、「真正の学習（authentic learning）」を経験せずに学校を去ることになってしまっている。今後は、日々の授業で「わかる」レベルの学び（豊かな習得）を追求しつつ、単元末や学期の節目で「使える」レベルの学びの機会を意図的に保障していくことが求められるのである。

2 高次の学力をとらえるパフォーマンス評価

目標となる学力の質に応じて、その評価に適した方法も違う。「知っている・できる」レベルの評価については、計算問題や重要語句の穴め問題等の客観テストが有効である。また、

「わかる」レベルの評価については、学んだ内容を適用して解ける**応用問題**はもちろん、豆電球が光っているときの電流の流れを問い、子どもたちのイメージや説明を自由に記述させたりして、子どもたちがどのように知識どうしをつないでいて、内容に対するどのようなイメージを構成しているのか（**知識表象**）を表現させてみることなどが有効である。日々の授業で思考のプロセスや答えの理由をノートやワークシートに書かせてみることも、子ども一人一人のわかり方やつまづきを把握するうえで有効である。さらに、「使える」レベルを評価する有効な方法として、**パフォーマンス評価**があげられる。

パフォーマンス評価とは、思考する必然性のある場面で生み出される学習者のふるまいや作品を手がかりに、概念の理解の深さや知識・技能の総合的な活用力を質的に評価する方法と定義できる。広義には、授業中の発言や行動、ノートの記述から、子どもの日々の学習活動のプロセスをインフォーマルに形成的に評価するなど、「パフォーマンス（表現）に基づく評価」を意味する。狭義には、学習者のパフォーマンスを引き出し実力を試す評価課題（**パフォーマンス課題**）を設計し、それに対する活動のプロセスや成果物を評価する、「パフォーマンス課題に基づく評価」を意味する。パフォーマンス課題は、「問題のための問題」（思考する必然性を欠いた不自然な問題）を克服し、生活や社会で直面するような文脈に即して問題場面を考えることを

志向している（例：栄養士になったつもりで食事制限の必要な人の献立表を作成する家庭科の課題）。いわば、「真正の学習」を創出しながら、学習の過程や終末部分に思考を表現する機会を盛り込み、そこで生み出された学びの証拠をもとに「使える」レベルの学力の質を評価する。

PISAの問題や全国学力調査のB問題の一部は、そうした「使える」レベルの学力を評価しようとするものである。しかし、ペーパーテストでは、「真正の学習」の重要なエッセンスである、他者と対話・協働しながら、時間をかけて、試行錯誤を伴って展開される学習のプロセスを評価するには限界がある。パフォーマンス評価は、第一義的には、**教室でプロジェクト型の学習を創出しつつ、そうした授業や学習に埋め込まれた評価として実践されるべきであろう。**

パフォーマンス課題は、特定の内容を当てはめることで解決できる「適用」問題ではなく、問題状況に応じて手持ちの知識・技能を結集するプロセスが試される「総合」問題である。そして、そうしたプロセスを支える知的・社会的能力の育成は、長期的な視野で考えねばならない。「知識・理解」「技能」については、授業や単元ごとの指導内容に即した「習得目標」について、理解を伴って習得しているかどうか（到達・未到達）を評価する（項目点検評価）。一方、「思考・判断・表現」については、その長期的でスパイラルな育ちの水準を段階的な記述（**熟達目標**）の形で明確化し、重要単元ごと

類似のパフォーマンス課題を課すなどして、期や学年の節目で、知的・社会的能力の洗練を評価する（水準判断評価）。例えば、単元で学んだ内容を振り返り総合的にまとめ直す「歴史新聞」を重点単元ごとに書かせることで、概念を構造化・体系化する思考の長期的な変化を評価する。あるいは、学期に数回程度、現実世界から数学的にモデル化する思考を伴う問題解決に取り組ませ、思考の発達を明確化した一般的なルーブリック（パフォーマンスの熟達レベルの質的特徴を記述した評価基準表）を一貫して用いて評価することで、数学的モデル化や推論の力の発達を評価するわけである。

3 学力を育てる授業とは

学力を育てる授業を構想するうえで、目標と評価をセットでデザインすることは有効である。「最終的に子どもが何をどの程度でできるよくなればその授業や単元は成功といえるのか」（太字は編集部）といった具合に、事前に評価者のように思考し、出口の子どもの姿として目標を具体的にイメージすること（「目標と評価の一体化」）で、ゴールへの見通しをもちつつ、子どもの思考の筋に即して授業をプランニングでき、また、子どもの学びの証拠（思考過程の表現や成果物）を計画的に残しつつ、さらに基づいて指導や学習の改善（形成的評価）を進めていくこともできる。

ただし、「目標と評価の一体化」を強調することは、教師が設定した目標に向けて子どもたちを追いつめていくことを意味するものではない。教育目標は単元や授業を設計する際の仮説であって、子どもたちが授業過程に没入し、他者との相互作用の中で深く豊かな学習が成立しているとき、教育目標は教育実践を通じて軌道修正されたり、設定し直されたりする（計画は計画すること自体に意味がある）。そして、図に示したように、遊び的・生成的な過程を含んで、授業がドラマ的に展開することによってこそ、学力として可視化されにくい育ちや経験も含んで、すそ野の広い真に発展性のある学力が形成される。

目標の明確化は、授業で最低限押さえるべき本質的な目標を具体的に絞り込むことで、そうしたメインターゲットの追求をやま場として、シンプルかつストーリー性をもったドラマ的な授業展開を構想することにつながる。また、メインターゲットを子どもの姿で具体化することは、授業過程での多様な子どもたちの発言を受けとめ、応答し、組織化していくうえで土台となる、授業や学習をイメージする力を磨くことにつながるだろう。

参考文献

- ・石井英真「今求められる学力と学びとはーコンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影」日本標準、二〇一五年。
- ・西岡加名恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価入門』有斐閣、二〇一五年。

学習の前提

学習の過程

学習の結果

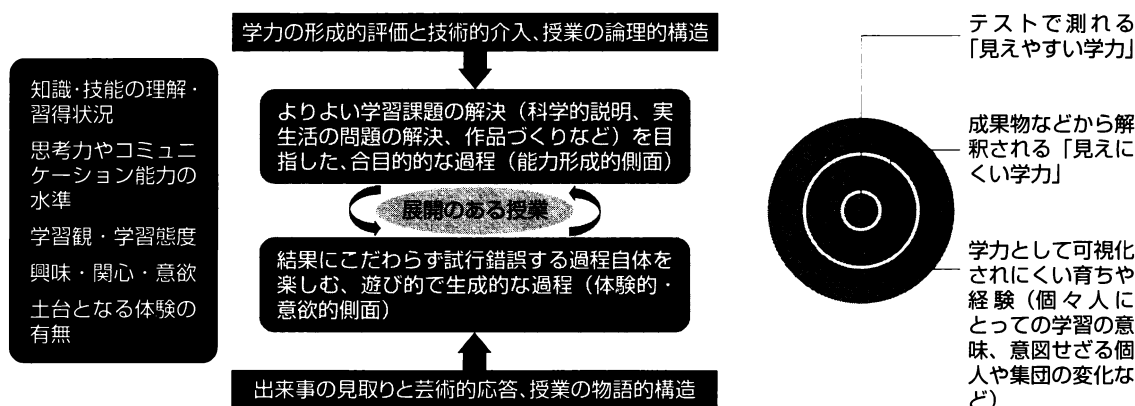


図 学力形成と学習過程との関係

（出典：石井英真「学力向上」篠原清昭編『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房、2012年、143頁。）